LA PROFESION DOCENTE
EN LA ERA DE LA INFORMATICA Y LA LUCHA CONTRA LA POBREZA*

Rosa María Torres

rmtorres@fibertel.com.ar
www.fronesis.org

* Documento preparado a solicitud de UNESCO-OREALC para su discusión en la Reunión Prospectiva Preparatoria de la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII), UNESCO-OREALC, Santiago, 23-25 agosto, 2000.

RESUMEN PARA LOS MINISTROS DE EDUCACION
PUNTOS PRINCIPALES DESTACADOS EN EL DOCUMENTO

- Sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad. La verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico, que es el que finalmente importa, se juega en el terreno docente.
- "Ahorrar" en docentes ha tenido un costo muy alto para los sistemas escolares, para los alumnos y para los docentes, y para las propias reformas educativas, que han encontrado no sólo resistencia sino imposibilidad objetiva de implementar mucho de lo propuesto, llegar a la escuela y al aula, y lograr su cometido.

- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no pueden pensarse como sustitutos a la labor educativa de los docentes y del sistema escolar sino apenas como herramientas y complementos, tanto dentro como fuera de la escuela. Introducir eficzamente las TIC a la escuela implica no sólo provisión masiva de computadoras y acceso al Internet sino un reordenamiento integral del orden escolar (infraestructura, administración, currículo, pedagogía) y formación (inicial y en servicio) de los docentes como usuarios competentes de dichas TIC tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje permanente.
- Las TIC no pueden por sí mismas resolver la mala calidad y la inequidad en educación, pudiendo mas bien profundizarlas. Las TIC pueden convertirse en aliadas de la transformación educativa y en aliadas del aprendizaje, sólo si se enmarcan en y son puestas al servicio de un proyecto social y educativo comprometido con la democracia, la equidad y la calidad.

- En este contexto, la cuestión docente se perfila como tema clave y urgente de la política y la acción educativa en los próximos 15 años. De la prontitud y manera como se resuelva esta cuestión dependerán, en gran medida, las posibilidades de la educación escolar -y del propio aprovechamiento eficaz de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje- en los próximos años.
- Remontar la docencia y sintonizarla con los requerimientos del presente y del futuro requiere del Estado políticas agresivas e integrales en todos los frentes - remuneración, condiciones de trabajo, desarrollo y carrera profesional - dando señales claras a los docentes y a toda la sociedad respecto del valor reconocido a esta función. Implica también, como contrapartida, un compromiso renovado por parte de los docentes y sus organizaciones para enfrentar con profesionalismo los cambios que requiere el momento actual.

- El rol docente sólo puede modificarse en el marco de una profunda transformación del orden escolar.
- Esto, a su vez, requiere modificar el propio modelo de reforma educativa. La reforma educativa tradicional ha mostrado su agotamiento y su imposibilidad de cambiar la escuela.
- A su vez, este modelo de reforma educativa está condicionado y sustentado por un modelo de cooperación internacional que también está en crisis y está siendo cuestionado, sobre todo dado el rol crecientemente protagónico de los organismos internacionales -y de la banca internacional, en particular- en la definición y ejecución de la política educativa nacional.
- En resumen: cambiar el rol y el profesionalismo docente sólo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución escolar, así como al modelo de pensar y hacer política educativa tanto a nivel nacional como internacional.

- Todo esto es difícil pero posible. Las instituciones están formadas por personas; las decisiones las toman personas. Los países y los Ministros de Educación pueden tomar decisiones que afecten todos estos ámbitos.

LA TAREA Y EL MARCO:
Un futuro deseable y posible para el sistema escolar y la profesión docente en América Latina en los próximos 15 años[1]

El futuro es una construcción social, colectiva. El rumbo que adopten la educación y de los sistemas escolares en los países de América Latina y el Caribe estará dado fundamentalmente por lo que Estados y sociedades estén dispuestos a hacer con ellos, no sólo y ni siquiera principalmente desde la política educativa sino desde la política económica y desde la política social en sentido amplio. Así, más que de anticipar el futuro, se trata de construirlo.

El tema docente está en el corazón mismo del problema definido como "imaginar un futuro posible para los sistemas escolares en los próximos 15 años". El tema ha devenido en el más crítico y complejo que enfrentan hoy los sistemas escolares; de cómo y cuán bien se resuelva dependen, en gran medida, los escenarios posibles de los sistemas escolares a futuro y el futuro mismo de la educación. Este es, por otra parte, un terreno en el que ya han venido introduciéndose cambios importantes, y para el cual se prevén cambios drásticos en los años venideros.

Si, hasta hace poco, la discusión en torno a la "cuestión docente" podía girar en torno al rol docente, a la racionalización o a la profesionalización de los docentes, hoy la discusión parte un peldaño más atrás, en torno a la propia supervivencia de la profesión y del oficio docente. La disyuntiva tecnología *versus* docentes (e incluso tecnología *versus* sistema escolar) está ya planteada como una opción real no sólo en los planes de los grandes bancos y empresas multinacionales directa o indirectamente beneficiarios del negocio monumental que saben puede implicar montar las modernas "sociedades de la información y el conocimiento", sino en los escenarios regionales y nacionales de política y reforma educativa que visualizan muchos expertos, dirigentes políticos y empresarios.

Ya a inicios de los 90, según expresión de la OIT, la situación de los docentes había llegado a "un punto intolerablemente bajo". A fines-inicios de siglo, la cuestión docente se ha tornado explosiva e insostenible para todos, pero sobre todo para los docentes. Es enorme la brecha entre la educación necesaria para enfrentar los retos del presente - ni qué hablar del futuro- y para satisfacer las demandas puestas sobre los docentes por las modernas reformas educativas, y las condiciones reales en que se desenvuelve hoy la tarea docente y la propia institución escolar. La brecha es particularmente pronunciada en los países pobres ("el Sur") y en los sistemas de enseñanza pública. En América Latina, en la

[1] Consideramos importante marcar la distinción entre *educación* (o *sistema educativo*) y *sistema escolar*, en tanto la educación excede al sistema escolar y a la educación escolarizada. Este documento se refiere únicamente a esta última. Con *docentes* nos referiremos aquí a los educadores vinculados al sistema escolar en los distintos niveles, incluyendo docentes de aula, directores, supervisores o inspectores, así como técnicos en diversas funciones. No nos referimos únicamente al sistema escolar público; muchos de los problemas y dilemas que enfrentan la educación y los sistemas escolares hoy en día para asegurar aprendizajes relevantes y efectivos son comunes a la educación pública y a la privada.

década de 1990, el desencuentro entre docentes y reformas se agudizó y llegó a niveles de abierto enfrentamiento, en muchos países. (Torres, 2000d)

En los últimos tiempos, y en el marco de la globalización y de la hegemonía del proyecto neoliberal en el mundo, dos realidades superpuestas y contradictorias han venido a plantear la necesidad de cambios profundos en la institución escolar y en el rol docente de manera específica:

a) el desarrollo y la expansión acelerada de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente las vinculadas al uso de la computadora y el multimedia, las cuales han venido a revolucionar la propia manera de pensar y encarar los problemas y las soluciones de la educación y el aprendizaje. Más y más países, no sólo en el Norte sino también en el Sur, han entrado en la carrera por dotar a las escuelas de computadoras e Internet. Están borrándose las distinciones convencionales entre educación *formal*, *no-formal* e *informal*, así como entre educación *presencial* y a *distancia*. La posibilidad del aprendizaje permanente y del aprendizaje abierto, y la construcción de *comunidades de aprendizaje*, parecen más ciertas y cercanas que nunca;

b) el desarrollo y la expansión de la pobreza y la exclusión social en el mundo, con todas sus implicaciones y secuelas. Esto ha obligado a la institución escolar -y a los docentes concretamente- a asumir funciones de contención social y afectiva, no sólo de los alumnos sino a menudo de sus familias, menoscabando así la función propiamente pedagógica y el propio sentido individual y social de la educación, frente a las realidades de la supervivencia, el desempleo, la desintegración familiar, la fragmentación social, la violencia, la desesperanza. Pero además, la pobreza no sólo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina concretamente, los docentes provienen de sectores pobres o empobrecidos de la sociedad (CEPAL, 1998).[2]

Equidad y *calidad* emergen, en este contexto, como dimensiones claves del desarrollo y la transformación educativa, en el centro de la discusión en torno a qué educación y qué escuela para qué sociedad. Pero que todos las enuncien no significa que todos coincidan en su significado, mucho menos en las vías para alcanzarlas. Dos temas emergen como particularmente conflictivos: los docentes y las tecnologías. En torno a ellos se expresan intereses y opiniones fuertes y muy polarizadas, incluso presentadas como disyuntiva.

---

[2] "Las mejoras salariales logradas por los profesores en varios países [en la década de 1990] no fueron suficientes para cerrar la brecha entre sus sueldos y los de otros asalariados con el mismo nivel educacional. En la mayoría de los casos, la remuneración que perciben por hora es actualmente entre 25% y 50% menor que la de los demás profesionales y técnicos asalariados, lo que se traduce en remuneraciones muy bajas. En los países donde la incidencia de la pobreza es mayor, una proporción elevada del total de profesores vive en hogares pobres o en situación de alta vulnerabilidad económica, lo que obstaculiza el logro de una enseñanza de mejor calidad, objetivo prioritario de las reformas educativas" (CEPAL, 1998:136).

En términos generales, pueden identificarse en la actualidad tres visiones en pugna respecto de la pregunta "¿qué hacer con los docentes?":

1. La apuesta a la "re-valorización docente y la vuelta al pasado. La nostalgia por la escuela perdida y los maestros de antes está encarnada fundamentalmente entre los docentes, pero es compartida por los padres de familia y por la mayoría de la sociedad (Hargreaves, 1999). Es parte de la nostalgia del "todo tiempo pasado fue mejor", acentuada por un presente que está significando objetivamente pérdida y deterioro para el grueso de la población mundial, y desde el cual no se avizora progreso, incluso ni siquiera futuro. El discurso de la "re-valorización" docente se inscribe en esta lógica y contribuye, de hecho, a alimentar la fantasía respecto de la posibilidad de volver atrás, de recuperar un tiempo, una escuela y un docente perdidos. Prima aquí el reaseguro de lo conocido, la conservación sobre la transformación.

2. La apuesta al desplazamiento de los docentes y la tecnología como solución. Esta postura conjuga una gran confianza en el potencial de la tecnología y una gran desconfianza en la escuela y en la posibilidad de resolver el "problema docente". Los argumentos, basados por lo general en una racionalidad económica e instrumental, apuntan a mostrar una serie de ventajas comparativas de la tecnología y la educación a distancia (economías de escala, costo, tiempo, relevancia, eficacia, etc.) frente a la educación presencial y la inversión en docentes. La propia *educación* tiende a verse como equivalente a *diseminación de información* y el *aprendizaje* a darse por resuelto mediante el *acceso a la información*. Esta tendencia está ya actuando en la realidad a través de, entre otros: el deterioro de las condiciones de trabajo, el estatus y la imagen pública de los docentes, la educación formal y la escuela pública, por un lado, y el impulso de los textos escolares, los materiales autoinstruccionales, el autoestudio, la educación a distancia y el uso de las TIC para la enseñanza tanto fuera como dentro del sistema escolar, por el otro. En esta posición convergen poderosos intereses económicos así como innovadores radicales y "entusiastas tecnológicos" atraídos por lo que parece una solución mucho más rápida y sencilla que pretender remontar el sistema escolar desde su estado actual.

3. La apuesta a una transformación de la profesión docente en el marco de una transformación profunda del orden escolar (que incluye a la tecnología como aliada): En esta línea se ubican muchos investigadores, estudiosos y especialistas democráticos e innovadores en educación. La posibilidad del cambio se ve no como una voltereta hacia atrás (que es imposible) ni como una voltereta hacia adelante (también imposible, o posible pero no para la construcción de un proyecto social y educativo democrático, preocupado con el objetivo de conciliar calidad y equidad) sino como un proceso acelerado pero sostenido en el tiempo y una estrategia de cambio basada en las personas y, por tanto, en la necesidad de contar con su voluntad y de desarrollar sus motivaciones, sensibilidades y capacidades para dicho cambio. Se propugna una transformación profunda de la educación y de los sistemas escolares, y, en ese marco, un nuevo rol y un nuevo profesionalismo docentes, en donde las TIC pueden pasar a ser aliadas, tanto de

dicha transformación como de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, y del desarrollo profesional de los docentes.

Todo diagnóstico y toda prospectiva se hacen desde una determinada visión del mundo, desde una determinada lectura de la realidad y sus tendencias, y desde un determinado deseo de futuro. No existen diagnóstico o prospectiva "objetivos", neutros. Es pues indispensable explicitar desde ya la visión y el deseo que subyacen a este documento.

Con este trasfondo, y asumiendo que este inicio de siglo marca un punto de inflexión entre la remodelación del viejo modelo escolar y la construcción de un nuevo modelo escolar, argumentaremos en una línea que se inscribe fundamentalmente en la tercera posición esbozada antes. Esta es, sin duda, la opción más difícil, pero a nuestro juicio la más coherente con los objetivos planteados, la única viable y, a la larga, la única efectiva.

Imaginamos una "buena escuela" en la que docentes y tecnologías aprenden a convivir bajo el mismo techo, aprovechando la complementariedad y la sinergia potencial de este encuentro para una educación de calidad para todos. Una "buena escuela" que pone a las tecnologías en función y al servicio de las personas -alumnos, docentes, padres de familia, comunidad- y no a la inversa. Un "buen docente", dispuesto a aceptar para sí los desafíos de un nuevo rol, más profesional, creativo y autónomo, y a aprovechar las tecnologías tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje permanente. Una "buena tecnología" que es sensible a los contextos, a las personas y a sus ritmos de aprendizaje, y que es puesta al alcance de todos, alumnos y docentes, escuelas públicas y privadas, en el campo y la ciudad. Una "buena política educativa", con visión estratégica, voluntad política y sensibilidad social, capaz de poner esto en marcha participativamente, con los recursos, las estrategias, mecanismos y tiempos requeridos para una implementación efectiva y sostenida a lo largo del tiempo.

Imaginamos como futuro deseable una sociedad que hace del aprendizaje permanente de todos una bandera y un índice de desarrollo económico y humano. El sistema escolar -renovado y en permanente renovación- continúa teniendo un lugar y una función claves en la formación integral de niños, jóvenes y adultos, y en la satisfacción de necesidades esenciales de aprendizaje -crecientes y en permanente cambio- de la población. Ya nos se confunden *sistema educativo* con *sistema escolar, educación* con *aprendizaje* ni *educación permanente* con *aprendizaje permanente*: se acepta que existen diversos sistemas educativos y de aprendizaje -familia, comunidad, escuela, trabajo, medios y tecnologías de información y comunicación, entre otros- y formas de educación que no pasan por la educación escolarizada, que no todo lo que se aprende es resultado de la enseñanza, que el aprendizaje -a diferencia de la educación- acompaña a las personas desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. Definir, para cada momento y contexto, cuáles son los aprendizajes que debe y puede asumir la enseñanza escolar, y qué debe y/o sólo puede ser asumido por otros sistemas

educativos o por otros sistemas y modalidades de aprendizaje, pasa a ser tarea fundamental para delimitar y a la vez articular los roles de cada uno de ellos.

De aquí resulta no un sistema escolar debilitado y disminuido, sino un sistema escolar renovado y fortalecido, claro en su misión y en sus funciones específicas, al que se le piden tareas que puede cumplir y por las cuales puede responsabilizarse frente a la sociedad. Por eso, porque se trata de redefinir el rol del sistema escolar en la formación de las nuevas generaciones y, en ese marco, el de los docentes y el de la profesión docente en su conjunto, esto sólo puede hacerse junto con los docentes y en diálogo activo y permanente con la sociedad.

Evidentemente, esta es tarea generacional, de largo plazo, que va más allá de 15 años; tarea que nunca llegará a completarse pues la educación y los sistemas educativos deberán estar, por su propia naturaleza, en cambio constante. Pero los próximos años son decisivos en esa construcción. Qué decisiones de tomen ahora marcarán de manera profunda la configuración de los sistemas escolares a futuro.

¿Hay un lugar para la escuela en el futuro?
¿Hay un lugar para los docentes en la escuela del futuro?

> "No sabemos sustituir los servicios de los profesores por objetos producidos en serie y, aunque fuese posible, tampoco estamos seguros de que se deba hacer porque los efectos podrían ser trágicos para la socialización de los niños y la justicia social. Sin embargo, ya se ha iniciado solapadamente el proceso que conduce a esta sustitución, sin que los políticos lo dirijan explícitamente" (Attali, 1996:478).

Para dimensionar esta discusión, parece útil ubicarse en el estado del arte y de la práctica en el manejo de las TIC para fines educativos en los países del Norte, referente del Sur no sólo respecto de lo deseable sino de las vías para llegar ahí.[3] Hacerlo no implica aceptar una relación y una progresión lineal entre "los que van más adelante" ("desarrollados") y "los que van más atrás" ("subdesarrollados" o "en desarrollo").

A pesar del impresionante desarrollo de las TIC en los últimos años, apenas una pequeña porción de la población mundial (y una mínima porción de los docentes) tiene hoy acceso a estas tecnologías, incluso en los países centrales. La "brecha digital" se ha incorporado ya como una nueva amenaza que se cierne sobre el planeta, junto a cuestiones como el calentamiento de la tierra o la expansión del SIDA. En el propio Norte se ve todavía lejana la posibilidad de generalizar el acceso y uso de las computadoras, el correo electrónico o el Internet, así como de superar la escala de proyectos innovadores y pasar a una reforma sistémica con plena incorporación de las TIC a las tareas de la enseñanza, a la formación y la cultura docentes. No sólo por un los costos sino por todo lo que implica traducir la revolución tecnológica en una revolución de la enseñanza y el aprendizaje. En

[3] Recomendamos, para el caso europeo, el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas, *Concebir la educación del futuro: Promover la innovación con las nuevas tecnologías,* Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas, 2000.

estos países ya se llegó a comprender que esto implica una política de inversión coherente y duradera, una evolución coordinada y controlada en el tiempo, y que, en todo caso, "el problema" va mucho más allá de los docentes y su formación: es el sistema escolar el que requiere cambios profundos (organización, currículo, pedagogía, relaciones de la escuela con el mundo exterior) para poder aprovechar el potencial de las TIC.

> "...nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad" (Barbero, 2000: 35).

Las posiciones más avanzadas tanto desde el flanco educativo como desde el flanco tecnológico coinciden hoy en que lo que está en juego es una revolución en torno a la vieja concepción del aprendizaje, arraigada tanto dentro como fuera del sistema escolar. Nuevamente, no se trata aquí solamente de los docentes y de su preparación; es toda la sociedad, y sobre todo la sociedad adulta -incluidos los especialistas y los planificadores de la educación- la que debe hacer una ruptura fundamental y prepararse para una nueva cultura del aprendizaje.

Reciente y embrionaria es la puesta en marcha de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y embrionarios es también el conocimiento fundamentado al respecto. Son aún escasos, y muy apreciados en el propio Norte, los estudios documentados acerca del uso y resultados de las TIC en el aula (Dede, 2000). Afirmaciones que impactan a los decisores de política en el Sur, tales como las supuestas ventajas comparativas en términos de costo-beneficio entre la educación a distancia y la educación presencial, y de las TIC en general, no son afirmaciones probadas y consistentes en la literatura internacional sobre el tema. La propia distinción entre educación a distancia y educación presencial se ha vuelto borrosa, aceptándose la importancia de la interacción interpersonal en toda buena educación a distancia así como la necesidad de diversificar y combinar diversos medios, herramientas y modalidades, tendiendo hacia modelos de educación abierta y de aprendizaje permanente (Delors, 1996; UNESCO/UNICEF, 1997). Resta asimismo por saber, en el ámbito de la enseñanza y los aprendizajes, tanto de los alumnos como de los docentes, qué se puede hacer a distancia (y cuáles son, en cada caso, las modalidades y medios más apropiados) y qué requiere, se hace mejor o incluso sólo se puede hacer, cara a cara.

De cualquier modo, cabe tener en cuenta que buena parte de los estudios -y recomendaciones derivados de ellos- en relación a todos estos temas han sido realizados en el Norte y para esas realidades. Extrapolar resultados de investigación, políticas, experiencias y lecciones aprendidas en el Norte hacia el Sur, es siempre problemático y puede ser fuente de graves distorsiones y errores. De hecho, la fascinación con las tecnologías digitales y con la computadora, en particular, está llevando a desestimar y hasta olvidar las "viejas" tecnologías que

están ya extendidas en el Sur y que no han sido aún cabalmente aprovechadas para la educación, tales como la radio, el video y la televisión (Palmer, 1997).

No obstante, incluso si se pudiese asegurar acceso masivo a las TIC, esto no elimina a las personas. Los eventos y la literatura en torno a las TIC y su potencial por lo general empiezan o terminan recordando que éstas son espadas de doble filo, herramientas que entrañan enormes posibilidades y riesgos. La palabra clave es lo que las TIC "*pueden*" hacer, es decir, su potencial para... enrumbarse por un camino o por otro: democratizar o profundizar las brechas entre países, grupos sociales y géneros, aliarse con la equidad o la inequidad, aumentar la relevancia o no necesariamente, desarrollar el pensamiento crítico o la mecanización, promover la creatividad o la rutinización, diversificar o uniformar más, promover el trabajo en equipo o exacerbar el individualismo, favorecer la interacción y la comunicación o exacerbar la soledad, impulsar la innovación pedagógica o reproducir la misma vieja pedagogía transmisora solo que desde la pantalla, el aparato de radio o el monitor. Que las TIC (y las tecnologías en general) se usen o un sentido o en otro, y al servicio de un proyecto educativo y social y no de otro, depende de personas concretas que toman decisiones y actúan en distintos ámbitos y niveles: líderes a nivel global, nacional y local, investigadores, asesores, técnicos, docentes, alumnos, padres de familia, comunidad, todos.

Datos, información, *educación*, *información, conocimiento*, *capacitación, formación*, *educación*, *enseñanza*, *aprendizaje*, son conceptos diferenciados. La emergencia de las TIC ha ayudado a mostrar e insistir sobre estas diferencias. Las TIC son herramientas de *información* y *comunicación* que pueden ser puestas al servicio de la *educación*, la *enseñanza* y el *aprendizaje*, dentro y fuera del sistema escolar. A la *educación* se atribuye hoy, precisamente, como una de sus misiones estratégicas, contribuir tanto a desarrollar como a compensar los efectos de la nueva sociedad de la *información* (Giddens, 1998).

Educar remite a un contrato de enseñanza-aprendizaje dirigido, entre personas, en el que hay ida y vuelta, aprendizaje en ambos sentidos. El aprendizaje es un proceso esencialmente dialógico y social. Aprender a *conocer*, a *hacer*, a *vivir juntos* y a *ser* (Delors *et.al*. 1996) implica interacción humana. Los "siete saberes necesarios para la educación del futuro" (Morin, 1999, 2000) - 1. las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, 2. los principios de un conocimiento pertinente, 3. enseñar la condición humana, 4. enseñar la identidad terrenal, 5. enfrentar las incertidumbres, 6. enseñar la comprensión, y 7. la ética del género humano - son saberes fundamentales que no pueden confiarse a ninguna tecnología.

En el diálogo y la discusión están claves importantes del aprendizaje, de la comprensión. La formación de las personas, en sus dimensiones valóricas, cognitivas y afectivas, pasa por otras personas. Altas expectativas, cuidado, acompañamiento, comprensión, afecto, son todas ellas dimensiones que hacen a la calidad de la educación y en las cuales el factor humano es insustituible.

No sólo en el plano afectivo, sino también en el cognitivo, hay muchas cosas que las tecnologías no pueden hacer. Un campo crítico de la educación, y misión escolar por excelencia, como es la adquisición de la lectura y la escritura, no pasa por soluciones técnicas ni tecnológicas, aún y si es cierto que las TIC están contribuyendo a modificar no sólo dicho proceso sino las propias percepciones acerca de lo que es leer y escribir, así como los objetos de lectura y escritura. El uso de las TIC para la alfabetización (de niños o de adultos) no elimina los problemas conceptuales que deben ser resueltos por el sujeto que aprende, ni asegura el aprendizaje significativo e inteligente que requiere la alfabetización de verdad, con los niveles de complejidad que ésta exige hoy en día (Ferreiro, 1999).

Al mismo tiempo, es mucho lo que las tecnologías pueden hacer por la educación y el aprendizaje, la equidad y la compensación de diferencias, y los docentes de manera específica. Verbos corrientemente asociados a las TIC - *abrir*, *ampliar*, *conectar*, *transportar*, *conservar*, *intercambiar*, *vencer espacio y tiempo* - constituyen verbos claves para la educación y el aprendizaje, viejas aspiraciones de la escuela, la comunidad, los alumnos y los docentes. Si las TIC ayudan a vincular escuela y comunidad y ambas con el país y con el mundo, a conectarse con la cultura y los estilos de comunicación y de aprendizaje de las nuevas generaciones (nacidas con la cultura audiovisual, la imagen, el color, el sonido, la rapidez), a favorecer el desarrollo de pedagogías activas y el encuentro entre la pedagogía y el juego, a romper con el aislamiento, la soledad y la rutina de la tarea docente, a hacer más atractiva la enseñanza y más atractivo el aprendizaje tanto para los alumnos como para los docentes, entonces las TIC pueden ser efectivamente aliadas poderosas para avanzar en las direcciones deseadas.

EL ESCENARIO ACTUAL: El agotamiento de un rol docente, un modelo escolar y un modelo de reforma educativa

A fines-inicio de siglo, docentes y escuelas están en una transición epocal crítica y paradójica, enfrentados como nunca al desfase entre lo viejo y lo nuevo, a viejas tareas pendientes y nuevos desafíos que no pueden esperar, a caballo de un viejo sistema escolar que está vivo en sus manifestaciones esenciales y un nuevo sistema escolar en gestación, ambos coexistiendo contradictoriamente en las mismas instituciones y sujetos. Los docentes, descoyuntados en su identidad y en su rol, sin piso, suspendidos a medio camino del instructor y el facilitador de aprendizajes, el apóstol, el técnico, el intelectual, el trabajador de la educación, el guía, el tutor, el analista simbólico, el profesional. La institución escolar, viviendo la paradoja epocal de la instalación de la sala de computación mientras el techo se cae y no hay dinero para pagar mejor a los docentes, descoyuntada entre los múltiples proyectos, programas, propuestas y objetos de diverso tipo que "aterrizan" en la escuela, atareada tratando de armar el rompecabezas de la reforma y hacer sentido del conjunto, y demasiado a menudo tan ocupada con todo ello que no le queda tiempo para dedicarse a lo esencial: repensar, mientras se hacen, la enseñanza y el aprendizaje (Carlson, 2000; Torres, 2000b,d).

Ante estas constataciones, se reafirma la necesidad de cambiar la escuela, el sistema escolar, la educación. Los *docentes* aparecen en el centro de la necesidad de cambio, como los *sujetos a cambiar*. No obstante, todo indica que para cambiar la escuela, el sistema escolar, la educación, es indispensable cambiar la estrategia: cambiar el modo tradicional de pensar y hacer *reforma educativa*. En este encuadre, también los *reformadores* (a nivel nacional e internacional) son *sujetos a cambiar*. Cambiar el sistema escolar es cambiar personas y mentalidades que hacen a ese sistema a todos los niveles.

La *reforma* educativa (la propuesta) no necesariamente redunda en *cambio* efectivo, a la vez que hay cambio independiente de la reforma, o bien disparado por ésta pero en sentido contrario, por rechazo o por simple imposibilidad de llevarla a la práctica. Existe ya abundante evidencia empírica y cada vez más documentada, en el Norte y en el Sur, acerca del fracaso de la reforma tradicional – "desde arriba" y "desde afuera"- para lograr cambios significativos, efectivos y sustentables en los sistemas escolares y en la educación como un todo. Un rasgo característico y reiterado de la reforma tradicional ha sido la percepción de los docentes meramente como ejecutores, como *agentes de la reforma* antes que como *sujetos del cambio* (Torres, 2000c,d).

El sistema escolar actual -y su correspondiente sistema de formación docente- fue pensado para otra época. No había logrado adecuarse a los requerimientos del siglo XX, cuando le salió al paso el siglo XXI. A un sistema pensado desde lo centralizado y lo homogéneo, es difícil pedirle flexibilidad, autonomía escolar, diversificación. Un sistema organizado para transmitir y memorizar, no comprende por qué ahora hay que "facilitar aprendizajes". ¿Cómo acoplar la computadora, el correo electrónico y el Internet a un sistema pensado desde el lápiz, el papel y la pizarra, que ni siquiera llegó a aprovechar la máquina de escribir, la grabadora, la cámara de fotos, el video o la televisión, y ni siquiera está aún en capacidad de aprovechar las bibliotecas de aula y los acervos que contrarían al libro único e igual para todos? Evidentemente, no se trata de un mero cambio del "rol docente" -sobre el cual suele insistirse- sino de un cambio profundo del propio modelo escolar: no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos, autónomos.

En 1966 se aprobaba la "*Recomendación relativa a la situación del personal docente"* (OIT/UNESCO, 1966), un documento visionario y firme en la defensa de los docentes y de la enseñanza como tarea profesional. No obstante, sus acuerdos y recomendaciones no llegaron a cumplirse, a pesar de los mecanismos creados para su vigilancia y seguimiento. En las cuatro últimas décadas, se han deteriorado notablemente el estatus y las condiciones de trabajo docente, pese a las reiteradas declaraciones y compromisos internacionales que han llamado la atención al respecto. El propio contrato docente se modificó sustancialmente en la década de 1990. La noción de "derecho" se perdió no sólo para los docentes sino para los trabajadores en general. A diez años de distancia, ni siquiera resultan reconocibles los planteamientos en torno a la cuestión docente hechos en 1990 en

la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Las bases objetivas y subjetivas del profesionalismo docente, tanto a nivel individual como colectivo, están profundamente erosionadas en todo el mundo: no sólo la remuneración, sino la calificación, las condiciones de trabajo y de vida, así como la autorepresentación y la representación social de los docentes y su oficio.

El "malestar docente" adquiere dimensiones propias y reales en esta región. El enfrentamiento gobiernos/docentes se profundizó y polarizó, en muchos países, durante la década de los 90. El Recuadro 1 (indicadores y cuadro elaborados por la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa para dar cuenta del avance de las reformas educativas en esta subregión hasta el año 2000) ilustra algunos elementos característicos de la reforma en los 90, si bien con importantes especificidades nacionales y subnacionales, que contribuyen a explicar la situación y el "comportamiento" docentes durante la década. Destacamos tres:

Recuadro 1

Principales indicadores del estado de las reformas educativas en Centroamérica, Panamá y República Dominicana

	SAL	C.RIC	GUA	HON	PAN	R.DO	NIC
PROPUESTA NACIONAL DE REFORMA							
Proceso de consulta	3	2	3	2	2	3	2
Plan Decenal	3	2	1	1	2	3	1
Reforma integra todos los niveles educativos	2	2	1	1	2	3	1
GESTIÓN Y GERENCIA ADMINISTRATIVA							
Reforma del marco legal	2	2	2	1	2	2	1
Sistemas de información	1	2	2	1	1	2	2
Reajustes en los sistemas de supervisión	1	1	1	1	1	1	1
DESCENTRALIZACION Y PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD							
Desconcentración a nivel regional o departamental	3	2	2	2	2	2	2
Escuelas administradas por los padres	3	0	3	2	0	0	3
Transferencia de los recursos a las escuelas	3	2	3	0	2	1	3
REFORMA CURRICULAR							
Diseño y distribución de textos	3	3	3	3	3	3	3
Actualización de planes y programas	3	2	3	1	3	3	3
Reformas al sistema de formación docente	2	1	1	1	2	2	1
Modelos innovadores de capacitación	1	1	1	2	2	2	1
Establecimiento de estándares curriculares	2	2	2	2	2	2	2
Pruebas estandarizadas de evaluación	2	2	2	2	2	2	2
Informática educativa	1	3	2	1	2	3	1

0= sin definir 1=planificado 2=ejecución nacional 3=ejecución avanzada

En: Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, *Mañana es muy tarde*, Santiago, PREAL, 2000.

Reforma estandarizada El cuadro -los indicadores elegidos y los niveles de avance logrados- refleja bien el paquete de recomendaciones dadas y financiadas por el Banco Mundial para la reforma de la educación primaria en los países en

desarrollo.[4] La fuerte influencia del BM en la política y la reforma educativa a nivel global, regional y nacional, fue uno eje importante de debate y crítica en torno a las reformas en la década de los 90, y motivo de denuncia y protesta docente. Al mismo tiempo, el cuadro también muestra la diversidad de situaciones entre países, las cuales no se pueden captar sin embargo en un eje lineal y en una escala numérica indicativa de "menor" o "mayor" avance. (De hecho, la diferencia entre un 0 y un 3 puede remitir a una reforma *distinta*).

Reforma a prueba de docentes El propio cuadro muestra que las prioridades en la reforma de los 90 no pasaron por los docentes, ni a nivel administrativo ni curricular. La consideración del tema docente fue débil, parcial y tardía. Los procesos de consulta que se realizaron en muchos países, en el marco de la reforma educativa, dieron mucho más peso al empresariado -el "nuevo actor" de la política educativa y de la consulta- que al "viejo" actor docente.[5]

El cuadro muestra asimismo una realidad regional y generalizada: la prioridad otorgada a la producción y distribución de textos escolares, y la escasa y tardía atención prestada a la formación docente y a su renovación, junto con el aislamiento de dicha formación del conjunto de elementos que hacen al profesionalismo y a la calidad docente. Esto revela lo que fue la lógica, en los 90: el texto escolar como representante del currículo y como la vía más segura para modificarlo, seguida de los planes y programas de estudio, y, finalmente, de los docentes. El rol y la propia formación docente aparecieron, así, subordinados al texto escolar, contrariando el objetivo de avanzar en el profesionalismo (y, por ende, mayor autonomía) docente y la tendencia hacia la construcción de currículos (marcos referenciales, planes y programas de estudio) más abiertos y flexibles.

Las reformas de los 90 se caracterizaron por un énfasis en el componente administrativo y por la incorporación activa, al mundo de la educación, de la lógica y la terminología empresariales. A nivel de la escuela, se destacó la figura del director (y su capacitación en una línea gerencial), pero se dio escasa importancia a la renovación de la supervisión escolar para el nuevo esquema administrativo. La década enfatizó asimismo la evaluación de resultados y la rendición de cuentas por parte de la escuela frente a los padres de familia y la sociedad. En este marco se definieron, en varios países, estándares curriculares y se implantaron pruebas estandarizadas y sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar.

Descentralización, autonomía escolar y participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión escolar configuraron un eje central de la reforma en los 90, y estuvieron emparentadas con esquemas privatizadores y ruptura de los sindicatos docentes. En varios casos, esto incluyó la transferencia de fondos a las

[4] Ver, en particular, Lockheed y Verspoor, 1990; Banco Mundial, 1996. Para un análisis crítico al respecto ver Coraggio y Torres, 1997.

[5] República Dominicana es considerado un caso pionero y excepcional en la región. Aquí la consulta fue un proceso prolongado con amplios niveles de participación, que incluyó a los docentes y al sindicato docente.

escuelas o a las asociaciones de padres.[6] La "participación comunitaria" en la escuela se promovió, entre otros, como una vía de control de los padres de familia sobre la escuela y sobre los docentes en particular. Todo este esquema se montó sin consulta ni negociación y, como es evidente, con fuerte resistencia docente.

Reforma centrada en el punto de vista de los reformadores: El discurso oficial sobre la reforma a nivel nacional e internacional (y, concretamente, esta percepción acerca del avance de la reforma educativa en Centroamérica) está centrado en un único punto de vista: el de quienes diseñan, deciden y financian la política y la reforma educativa.[7] Un cuadro de "avances de las reformas educativas en la década de los 90" elaborado por los docentes u otros actores (comunidad académica, ONGs, padres de familia, alumnos) daría, evidentemente, no sólo otros calificadores sino otros indicadores. Desde el lado docente, el tema salarial y las condiciones de trabajo pasarían a ser un indicador clave, complementando al de la formación/capacitación. Desde la sociedad civil, a nivel más amplio, se propondría probablemente como indicador el cumplimiento de acuerdos nacionales e internacionales en torno a la educación; el indicador "proceso de consulta" tendría otras valoraciones y se abriría para considerar no sólo su grado sino sus modos de ejecución y los actores concretos involucrados. Si se agregara un indicador referido al grado de aceptación e involucramiento de los docentes en relación a las reformas y, por tanto, a las condiciones reales de implementación de ésta en las escuelas, probablemente daría índices muy bajos en la mayoría de países. De hecho, todos estos permanecen como campos cruciales y todavía virtualmente inexplorados de investigación, análisis y evaluación de las reformas educativas, y como conocimiento teórico y práctico indispensable para la formulación de la política y la reforma educativa en los próximos 15 años.

Como signos promisorios en el frente docente cabe mencionar:

- El reconocimiento creciente acerca de la importancia de los docentes en los procesos de cambio educativo y de la necesidad de renovar instituciones, procesos, relaciones. El propio Banco Mundial ha venido modificando algunas de sus posiciones respecto del tema docente.
- Mayor y mejor comprensión en torno al tema docente, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo (biografías de vida, salud, expectativas, saberes, etapas, necesidades y estilos de aprendizaje, etc.). El tema concita creciente interés de investigadores y decisores de políticas, y de los propios gremios. Hay un repunte de la reflexión y producción intelectual en este campo.
- Iniciativas y proyectos de innovación en diversos ámbitos, particularmente en torno a la formación docente en servicio (organización administrativa, curricular y pedagógica, trabajo en equipo, instancias de encuentro entre docentes,

[6] Algunas de las experiencias más radicales en este eje se desarrollaron en Centroamérica, sobre todo en Nicaragua, El Salvador y Guatemala, las cuales pautan en este caso los indicadores "escuelas administradas por los padres" y "transferencia de los recursos a las escuelas".
[7] De hecho, esta Comisión incluye una presencia importante de dirigentes empresariales y funcionarios o ex funcionarios gubernamentales, incluidos ex Ministros de Educación al frente de estas reformas. No hay representación de las organizaciones docentes.

pasantías nacionales e internacionales, modelos docente-docente, reflexión sobre la propia práctica, redes presenciales y virtuales, etc.).
- Diversidad de situaciones en el contexto regional, lo que lleva a reconocer la posibilidad de encontrar dentro de la propia región referentes y elementos orientadores para enriquecer la propia mira, y, por otro lado, la necesidad de respuestas específicas a los diferentes contextos nacionales y sub-nacionales.
- Reactivación de los gremios docentes y repunte de movimientos pedagógicos en su interior. Esto incluye tareas de investigación y formación, difusión y comunicación, intercambio y contacto en redes, perfilándose un papel más proactivo, propositivo y profesional por parte de las organizaciones docentes (Torres, 1997, 2000d).

EL ESCENARIO PROBABLE:
El costo de seguir no haciendo o de seguir haciendo más de lo mismo

"Si la educación es cara, pregúntate lo que cuesta la ignorancia", se ha dicho. "Si la calidad docente es cara, pregúntate lo que cuesta no invertir en ella", podríamos parafrasear. El Recuadro 2 muestra, suscintamente, algunas de las consecuencias en cadena que tiene el "ahorro" en docentes (salarios, formación, incentivos, condiciones de trabajo y de vida, consulta, participación). Continuar y profundizar estas tendencias es profundizar la brecha entre la reforma en el papel y la reforma en la realidad. De hecho, sería muy importante contar con estudios acerca de los costos del ahorro docente. Es posible que un análisis de costo-beneficio mostrara que resulta más barato -en el mediano y largo plazo, y quizás incluso en el corto plazo- invertir en buenos docentes que seguir invirtiendo en tratar de mejorar, con medidas remediales y resultados dudosos, un sistema escolar que sería mucho mejor si contara con docentes idóneos, motivados y satisfechos con su tarea.

Se acepta ya que el "deterioro de la calidad de la educación" está estrechamente relacionado con el deterioro de la calidad docente y que remontar el primero requiere remontar el segundo. No obstante, esta conexión no parece estar presente en la toma de decisiones y el diseño de los presupuestos, las políticas y las reformas educativas. Típicamente, a los docentes se les convoca a último momento, cuando el plan de reforma ya está definido, y continúa pidiéndoseles perfiles y funciones para los cuales no han sido preparados y para los cuales tampoco se prepara al sistema y a la institución escolar. Descentralizar y promover la autonomía escolar, sin promover la autonomía profesional docente, es una manera segura para profundizar la mala calidad y la inequidad en educación.

La formación docente[8] requiere transformaciones de fondo. Una constatación ya generalizada en la región es que, dado el modo en que se concibe y realiza la formación docente, ésta viene resultando por lo general apenas en una apropiación

[8] Con *formación* nos referimos a la preparación profesional docente antes y durante el servicio. La *capacitación* apunta esencialmente a la adquisición de habilidades para desarrollar una tarea determinada. Un proceso de formación docente debería incluir un componente de capacitación, pero ésta es insuficiente para el desempeño de la docencia como una actividad profesional.

activa por parte de los docentes de la jerga y del discurso innovador, sin que ello implique comprensión de los conceptos y de la teoría, menos aún un replanteamiento de la práctica. La incorporación y generalización de un discurso innovador, capaz de renovarse cíclicamente (en sintonía con los nuevos discursos y las "modas" en cada momento) y de convivir con una mentalidad y una práctica pedagógica tradicionales, ha pasado a ser parte constitutiva de la paradoja docente, de los especialistas y del campo educativo en general.

Un sistema sólido y eficaz de formación docente, inicial y en servicio, es pieza vertebral de cualquier proyecto de desarrollo y cambio educativo. Pero esto es insuficiente. Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria, poco convencido de su ingreso a y permanencia en la docencia. Por ello, y porque este esquema resulta caro además de ineficaz, la recomendación del BM a los países es atraer a la docencia a profesionales bien formados, invirtiendo para ello en una buena educación secundaria, lo que se espera aliviaría el peso y los costos de la formación inicial.[9] Obviamente, el razonamiento sólo se completa si a la recomendación agregamos que atraer a esta clase de alumno y de profesional a la docencia implica ofrecer otra clase de remuneración y otras condiciones de trabajo.

---

[9] "La estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la asignatura es contratar profesionales con formación suficiente y conocimientos demostrados durante la evaluación del desempeño" (Banco Mundial, 1996:8). "La formación inicial consiste en educación general y capacitación pedagógica. Esta combinación la vuelve costosa, sobre todo dado el tiempo que se invierte en la educación general... Esta educación general -el conocimiento de las materias- puede ser provista en la enseñanza secundaria a un costo menor, entre 7 y 25 veces más barato que la formación inicial. La capacitación pedagógica, por el contrario, es muy apropiada para las instituciones de formación docente. Para los profesores de la escuela primaria, por tanto, la vía más costo-efectivo es una educación secundaria seguida de cursos cortos de formación inicial centrados en la capacitación pedagógica" (Banco Mundial, 1995:134. Versión preliminar, en inglés, del documento publicado en español en 1996).

Recuadro 2

LOS COSTOS DEL "AHORRO" EN DOCENTES

HECHO	• CONSECUENCIAS	• CONSECUENCIAS	• CONSECUENCIAS	• RESPUESTAS DESDE LA POLITICA EDUCATIVA
Bajos salarios	Exodo docente	Pérdida de recursos humanos calificados, motivados y con experiencia	Reclutamiento de personas sin o con débil calificación y experiencia	Inversión en programas rápidos de capacitación en servicio, y alto índice de rotación
Malas condiciones laborales	Deterioro en la calidad y en la motivación de los que se quedan y de los nuevos aspirantes	Formación docente (inicial y en servicio) adquiere función remedial y compensatoria: llenar los vacíos de una mala educación básica	Mayor deterioro de la calidad de la enseñanza	Inversión en textos escolares y tecnología educativa buscando suplir las deficiencias docentes
	Multiempleo (profesores "taxi")	Insatisfacción e inestabilidad laboral	Dificultad para implementar medidas propuestas por las reformas: trabajo en equipo, proyecto educativo institucional, reforma curricular y pedagógica, etc.	Brecha estructural entre reforma propuesta y reforma ejecutada
		Falta de condiciones para la profesionalización y el aprendizaje permanente de los docentes		
Falta de aprecio por la tarea docente	Otras estrategias de complemento salarial	Esquemas viciados y corrupción en todo el sistema (profesores fantasma, venta de cargos, etc.)		Reforma perpetua, siempre inacabada y siempre recomenzando
	Huelgas y paros	Reducción del tiempo de instrucción[10]	Mayor deterioro de la calidad y la equidad en educación.	Medidas para incrementar el tiempo de instrucción
		Empantanamiento del diálogo y polarización del conflicto docentes-Estado y docentes-reforma.	Resistencia a las reformas por parte de los docentes y sus organizaciones	Mayor autoritarismo y endurecimiento de posiciones
	Ausentismo docente	Deterioro de la imagen pública de los docentes y de la profesión docente	Dificultades para una alianza escuela- comunidad, docentes-padres de familia	"Gestión comunitaria de la escuela" para controlar el ausentismo docente.
				Incentivos al presentismo docente

[10] En el Ecuador se estima que en la década de 1990 se perdió el equivalente a un año de clases debido a los paros del magisterio (Vallejo, 2000:2).

HECHO	• CONSECUENCIAS	• CONSECUENCIAS	• CONSECUENCIAS	• RESPUESTAS DESDE LA POLITICA EDUCATIVA
Baja calidad y pertinencia de la formación inicial y en servicio	No responde a las necesidades inmediatas de los docentes ni a su crecimiento profesional	Frustración de los docentes	Baja calidad docente	Más programas y/o más horas de formación y capacitación docente
		No afecta la práctica docente en la escuela (docentes de aula, directores, supervisores)	Reproduce el modelo educativo y escolar tradicional	Políticas y programas para fomentar la innovación curricular y pedagógica
Débil participación social y consulta docente en las políticas y reformas	Profundización del distanciamiento y el conflicto entre reformas-Estado y docentes-organizaciones docentes	Alejamiento por parte de los reformadores de la realidad escolar y de las necesidades, saberes y motivaciones de los docentes	Propuestas de reforma inimplementables.	Reforma perpetua: reformas incompletas, parciales, con resultados pobres, a pesar de los esfuerzos e inversiones
		Alejamiento por parte de los docentes respecto de temas, problemas y ámbitos fundamentales para el desarrollo de la docencia como una profesión	Aislamiento y alienación de los docentes y sus organizaciones	Políticas y medidas destinadas a quebrar las organizaciones docentes
				Esquemas de evaluación e incentivo al buen comportamiento y al buen desempeño docente
		Pérdida de credibilidad en las reformas por parte de la sociedad y mayor resistencia al cambio por parte de los docentes	Resistencia docente activa o pasiva a la reforma.	
			Percepción social de los docentes como problema, protesta, falta de colaboración, etc.	
• **BAJA MOTIVACIÓN, CALIDAD Y DESEMPEÑO DOCENTES**	Deterioro de la calidad y de la profesión y la condición docente	Deterioro de la calidad (y equidad) en la enseñanza	Deterioro de la calidad (y equidad) en los aprendizajes de los alumnos y de los propios docentes	La tecnología (texto escolar, computadora, etc.) como solución al "problema docente"
		Deterioro de la salud de los docentes (algunos problemas de salud catalogados ya como enfermedades laborales)		Políticas y programas especiales, compensatorios, para mejorar el profesionalismo docente, la calidad (y equidad) en la educación, la enseñanza y los aprendizajes.

EL ESCENARIO POSIBLE:
El desafío de transformar la educación escolar y dar un giro radical a la cuestión docente

> "La nueva sociedad de la información espera que el docente aprenda a enseñar de forma diferente a como fue enseñado. Y le reserva un delicado lugar, en el que le convierte a la vez en catalizador del cambio y víctima del mismo. Aquí está el dilema" (Hargreaves, 2000:58)

La "cuestión docente" ha sido tradicionalmente escenario de fuegos cruzados entre posiciones extremas, a menudo irreconciliables. Por un lado, la retórica idealista (el apostolado, la vuelta al pasado, los listados del docente ideal y la escuela efectiva, etc.); por otro lado, la pragmática economicista (presupuestos siempre insuficientes para mejorar la situación docente, congelamiento salarial, dictadura del costo-beneficio, incentivos asociados al mérito y al desempeño, la comunidad cumpliendo funciones de control y sanción, etc.).

Es indispensable en este contexto apuntar a lo posible, construyendo desde esa plataforma lo deseable y lo probable. La tarea no es simple y es urgente: no se trata de mejorar la remuneración y la formación para mejorar el desempeño de los docentes en el actual sistema escolar, sino de repensar integralmente las bases del profesionalismo docente para el nuevo sistema escolar que ya está en gestación. No basta con imaginar el punto de llegada y proceder a armar el listado de objetivos, metas, perfiles y competencias deseadas; es preciso definir una estrategia concertada, en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar en este objetivo, y para la que se aseguren los recursos financieros y humanos neecsarios.

Transformar la educación y construir un nuevo profesionalismo docente son tareas sociales, colectivas, que involucran al Estado, a los docentes y a toda la sociedad. No obstante, nos ubicaremos aquí principalmente en los desafíos que implica dicha tarea desde la perspectiva de la política educativa, es decir, desde la responsabilidad que tienen en ella quienes toman las decisiones y asignan los presupuestos, tanto a nivel nacional como internacional.

- **Cuestión docente y agenda educativa: prioridad nacional**

Es preciso asumir la cuestión docente como cuestión de emergencia nacional. Entre otras cosas, porque la mayoría de los docentes de los próximos 15 años están ya en funciones o bien son hoy alumnos del sistema formal o de las actuales instituciones de formación docente.

Invertir en docentes, hoy, puede parecer a muchos un sinsentido, en momentos en que el arrollador avance de las TIC -y de la poderosa maquinaria económica que está atrás- parecería apuntar al equipamiento informático de las escuelas como la primera prioridad. De hecho, las tendencias y el debate actuales indican que el frente tecnológico pasará a ocupar en los próximos años gran parte de la atención y las energías de todos: decisores de políticas, especialistas, empresarios

privados, docentes, padres de familia, alumnos. No obstante, las TIC no vienen a sustuir ni a restar importancia a la pedagogía, a los docentes o a su formación; por el contrario, vienen a reforzar su necesidad a la vez que a replantearla. El nuevo perfil y el nuevo rol docente que requiere el nuevo sistema escolar debe articular viejas y nuevas necesidades de aprendizaje docente, entre estas últimas el propio manejo de las TIC para fines de enseñanza y aprendizaje. De hecho, el propio aprovechamiento y buen uso de las TIC en el medio escolar depende de la calidad y la idoneidad docente para asumir los nuevos desafíos pedagógicos que plantea su introducción en la escuela y en el aula.

Dar prioridad a la cuestión docente significa no sólo hacer más y mejor sino hacer de otra manera. En este terreno, la experiencia práctica acumulada muestra que una buena política educativa requiere, como mínimo, tres condiciones:

a) Empatía, diálogo y concertación con los docentes. Reconoer a los docentes como profesionales, como interlocutores y como sujetos del cambio educativo implica desestructurar el esquema *diseñadores* versus *ejecutores* en que se sustenta la reforma educativa (y el modelo de formación docente) tradicional. Implica asimismo crear y estimular espacios y mecanismos permanentes de diálogo, consulta y participación de los docentes, como individuos y como colectivo, tanto en el ámbito de la institución escolar como en el de la política educativa.

b) Tratamiento integral y multisectorial de la cuestión docente. La cuestión docente y su superación requieren un tratamiento integral y multisectorial, y comprometen a los distintos sectores y actores involucrados tanto a nivel local/nacional (gobiernos, docentes y organizaciones docentes, universidades, ONGs, empresa privada, iglesias, ciudadanía en general) como internacional.

c) Profesionalismo docente y transformación del modelo escolar en paralelo. El modelo escolar tradicional está estructurado sobre la base de una noción de profesionalismo docente que no responde a los requerimientos actuales ni del sistema escolar ni del rol docente de manera específica. Por ello, la construcción de un nuevo rol profesional docente pasa por la construcción de un nuevo modelo educativo y escolar: el uno es condición del otro y viceversa.

◆ Recomponiendo la identidad docente

Avanzar en la línea de la profesionalización docente no significa re-valorizar al docente tradicional sino valorizar al nuevo docente que emerge, con un perfil y un rol diferentes, como resultado del nuevo momento y las nuevas demandas a la educación y la institución escolar. La profesionalización docente no es un movimiento de recuperación de un estatus y un prestigio perdidos, sino un movimiento hacia adelante, de construcción de una nueva identidad. Construir esa nueva identidad y ese nuevo rol requiere trabajar no sólo con los docentes sino con el conjunto de la sociedad pues esa nueva identidad, como se ha dicho, es inseparable de la construcción de un nuevo modelo educativo y de la superación

del existente. La identidad y la función docentes no existen de manera aislada; han sido configurados históricamente dentro de determinado sistema escolar y de determinado sistema social.

Recomponer la identidad docente implica entre otros:

a) Diversificar los perfiles y roles docentes en consonancia con la diversificación de las ofertas, modalidades y trayectos educativos. La solución no es incorporar a mansalva técnicos y especialistas que acudan "en ayuda" de los docentes; se trata, mas bien, de restituir a los docentes un saber profesional, sólido y actualizado, del cual -y de los mecanismos para acceder al cual- han sido sistemáticamente despojados y el cual hace a su propia identidad y especificidad profesional. Al mismo tiempo, se trata de propender hacia la especialización de saberes y competencias docentes, más allá de los criterios tradicionales de diferenciación basados en la edad de los alumnos, la asignatura y el grado o nivel educativo, a fin de responder a la gama de funciones y alternativas que se abren a las tareas de la enseñanza dentro y fuera de la escuela.

Algunos proponen diferenciar entre profesores *modeladores* (a cargo de programas y títulos académicos), *orientadores* (orientan a los estudiantes) y *tutores* (ayudan a utilizar los programas) (Attali, 1996). Experiencias en las que se han introducido las TIC en el aula han originado una amplia diversificación de funciones docentes, tales como *mediadores, guías de aprendizaje, supervisores, docentes asesores, docentes del centro, docentes comunitarios* (Riel, 2000). En otros casos, se aboga por perfiles y funciones específicas para cumplir con tareas de articulación entre la escuela y otras instituciones educativas de la comunidad.

El campo de la alfabetización -campo crítico del desempeño escolar y cuya importancia y complejidad son cada vez mayores- viene prestándose asimismo a la especialización y la división de tareas, al comprenderse mejor la gran complejidad que encierra eso que llamamos "lectura y escritura", "saber leer y escribir". Tanto en experiencias de alfabetización infantil como de alfabetización de jóvenes y adultos encontramos docentes lectores, cuentistas o escritores. Empieza a aceptarse que quien sabe enseñar a leer no necesariamente sabe leer bien cuentos en voz alta o dramatizar o alfabetizar a adultos o manejar el correo electrónico para ayudar a los alumnos a comunicarse con alumnos de otras escuelas, etc.

b) Reconocer las múltiples identidades de los docentes: Los docentes han tendido a ser encasillados y a encasillarse en única identidad -su ser docentes- y en un único ámbito de referencia: la escuela. No obstante, los docentes tienen múltiples identidades: padres y madres de familia, vecinos, trabajadores, agentes comunitarios y de cambio, productores, consumidores, ciudadanos. Reconocer esto humaniza al docente, recupera su integralidad como persona, y tiene consecuencias sobre su formación y desarrollo profesional. No todo lo que necesita aprender un docente tiene relación directa con su tarea en el aula ni puede ser provisto a través de un programa formalmente reconocido como

"formación docente". Lo que los docentes aprenden en tanto padres de familia o ciudadanos tiene gran valor para la enseñanza, a veces más que un curso o un diploma formal. No se trata de montar programas o talleres de "autoestima docente" sino de contribuir a fortalecer dicha autoestima desde múltiples flancos. El desarrollo personal de los docentes en tanto personas (acceso al arte, a la música, a la buena lectura, al periódico y las revistas especializadas, al teatro, a la computadora, a la escritura por placer, a la libre expresión, al turismo, etc.) es decisivo para su desarrollo y desempeño profesionales.

c) Promover una nueva representación social de los docentes acorde con los nuevos roles de la institución escolar y de la profesión docente. Es indispensable una alianza entre docentes y reformadores para trabajar expresamente, a nivel de toda la sociedad, en la superación de estereotipos y en la valoración de los docentes y su labor. Esto supone una estrategia sostenida de educación y comunicación pública en por lo menos dos frentes: una comprensión sistémica del *sistema* educativo, que permita percibir la complejidad, así como las posibilidades y límites, del oficio docente en la actualidad; y una nueva imagen social del docente: del docente *problema* al docente *solución*, del docente *insumo* al docente *actor*, del docente como *agente* de la *reforma* al docente como *sujeto* del *cambio* educativo, y del *agente escolar* al *ciudadano* (Torres, 2000c).

◆ **Las modernas tecnologías como aliadas de los docentes y de la transformación escolar**

Indudablemente, las TIC tienen un gran potencial dinamizador de la transformación educativa y escolar en los próximos 15 años. El sentido y el cómo de dicho cambio es hoy terreno de disputa y será disputado por las diversas fuerzas, intereses y proyectos políticos, económicos e ideológicos en juego, tanto a nivel nacional como internacional.

Desafío central de los próximos años será diseñar, a nivel nacional y desde la especificidad de cada país, una política educativa, comunicacional y cultural que incorpore las TIC a la vez como herramienta, contenido y método dentro de una estrategia amplia de transformación educativa y escolar alineada con la calidad y la equidad. Esto implica el desafío de construir las bases de un nuevo orden escolar en el que docentes, alumnos y tecnologías puedan aprender a convivir productivamente, y en el que éstas sean puestas al servicio tanto de la enseñanza como del aprendizaje, y tanto del aprendizaje de los alumnos como de los docentes.

Las TIC pueden aportar de diversas maneras a la formación y el desarrollo profesional docente, permitiendo superar algunas de las debilidades del modelo tradicional, entre otros:

- Instalar el aprendizaje permanente como una posibilidad real para los docentes, superando la clásica separación y periodización entre formación inicial y en servicio, y propendiendo a verlas efectivamente como un continuo.

- Reconocer la autoformación como una opción y una dimensión clave del profesionalismo docente, sin la usual dependencia de ofertas externas, homogéneas, puntuales.

- Recuperar, también para los docentes, la necesidad de responder a etapas, estilos y ritmos diferenciados de aprendizaje, todo ello visto tradicionalmente como una reivindicación exclusiva desde el punto de vista de los alumnos.

- Superar algunos de los problemas vinculados a las modalidades "en cascada", al hacer posible conservar y a la vez masificar, sin el deterioro inevitable de lo oral a medida que se multiplica.

- Diversificar canales y modalidades de aprendizaje (presencial y a distancia, formación y autoformación, individual y en grupo, a través de distintos medios, etc.). Esto, y su uso sostenido a lo largo del tiempo, permitirán conocer cada vez mejor las fortalezas y las ventajas comparativas de cada una de esas modalidades y medios, para distintos objetivos, contenidos y estilos de aprendizaje, y para distintos momentos en el desarrollo y la práctica profesional docente.

A diferencia de lo que sucede con los textos escolares, bienvenidos y percibidos como ayuda por la mayoría de docentes, sabemos que la introducción de las TIC provoca temores y recelos, muchos de ellos fundados en malas experiencias y en malas políticas anteriores. No se trata entonces únicamente de extender la red informática a todo el sistema escolar, entendiendo éste como un problema de presupuesto y de acceso (de los alumnos), sino de diseñar y poner en marcha, con los ritmos que cada caso requiera, un paquete integral de políticas que asegure que tanto la institución escolar como los equipos docentes están en condiciones de aceptar y aprovechar dichas tecnologías para el aprendizaje. Experiencias en varios países muestran que los docentes están deseosos de aprender a manejar la computadora y que, si se hace bien y con sensibilidad, respetando sus ritmos, facilitándoles el tiempo necesario para aprender y experimentar, y la confianza necesaria para vencer sus temores, pueden encontrar aquí una fuente enorme de realización personal y de reconciliación con el placer y el entusiasmo del propio aprendizaje.

Los docentes deben llegar a sentirse cómodos con las TIC y percibir sus ventajas. Deben percibir que las TIC facilitan y hacen más rico y agradable su trabajo, no que son una carga adicional de trabajo. Esto implica no sólo formación en el manejo de las TIC (y la consiguiente acreditación) sino acceso a ellas y servicios orientados a facilitar su uso tanto para la enseñanza como para el propio aprendizaje y el intercambio con colegas. Esto implica, asimismo, vincular las TIC al currículo (y, por tanto, la producción de contenidos informáticos relevantes a cada currículo y articulados con la programación curricular propuesta) y asegurar las condiciones organizativas y de otra índole indispensables para su funcionamiento y buen uso.

Sólo si se dan estas condiciones podrá esperarse que las TIC tengan un papel y un impacto significativo en la escuela y en el aula. La "resistencia" docente será, en cambio, previsible y lógica, cuando estas condiciones no se dén.

◆ **Revisar intregralmente los parámetros y modalidades de educación y aprendizaje profesional docente**

El "énfasis sobre el aprendizaje", el "aprendizaje permanente", el "aprender a aprender" y el "(re)descubrimiento del (placer del) aprendizaje" son necesidades, en primer lugar, para los propios docentes. No se trata únicamente de revisar el currículo de formación docente, agregando nuevos contenidos o ejes transversales. Se trata de re-pensar integralmente el modelo de formación docente desde las necesidades de aprendizaje que implica ser docente hoy y para las exigencias (sociales, curriculares, pedagógicas, tecnológicas, afectivas, etc.) que se le plantean al docente hoy.

Ya estamos presenciando una erosión de las distinciones entre formación *inicial* y en *servicio*, educación *presencial* y a *distancia*, *formación* y *autoformación*; también estamos presenciando una diversificación de los oferentes de formación docente, a través de esquemas descentralizados y tercerizados (en los que participan ONGs, fundaciones, empresas privadas, las propias organizaciones docentes) así como de a través de la web y otros espacios virtuales. Asistimos a un resquebrajamiento de las fronteras entre el *adentro* y el *afuera* de la escuela, entre *oferta* y *demanda* educativa. Los medios de comunicación –para los que, en algún momento, se reservó el ámbito de la "educación informal"- y las TIC ya no están solo fuera de la escuela sino, cada vez más, dentro de ésta. Todo esto tiene consecuencias enormes sobre las necesidades de aprendizaje de los docentes y sobre el replanteamiento, por tanto, del modelo convencional de formación y aprendizaje docente. Evidentemente, lo que se requiere es un esfuerzo de *formación* (comprensión amplia de los problemas y desarrollo de competencias teórico-prácticas para identificarlos y resolverlos) más que de mera *capacitación*. (Torres, 1996a,b, 1997, 1999)

"Aprender haciendo": Tiempo y condiciones para el aprendizaje docente

Los nuevos desafíos de la educación y los sistemas escolares son nuevos para todos, no únicamente para los docentes. Los propios formadores de docentes - en institutos normales, universidades, ONGs y otros centros educativos- requieren aprender o re-aprender para poder enseñar. Está, por otro lado, la urgencia de una generación docente ya moldeada en los parámetros de la vieja escuela, atrapada en el recambio de siglo, a la que se le pedirán competencias y actuaciones de "nueva generación" que no posee y que no se le dio.

No es pues posible continuar pensando, como en el pasado, en estrategias de "formación de formadores" basadas en esquemas multiplicadores y tiempos diferidos. Se ha roto la lógica lineal, multiplicadora y en cadena de los

aprendizajes: formadores y docentes, docentes y alumnos, deben ahora aprender juntos y al mismo tiempo.

El desafío que se plantea a los docentes será no sólo enseñar de una manera distinta a lo que les enseñan a ellos (tanto en el sistema escolar como en la formación docente) sino estar preparados para enseñar lo que no saben y nadie les enseñó. Si, en el rol docente convencional, un docente sólo podía enseñar lo que sabía o dar a leer a sus alumnos lo que él o ella ya habían leído con anterioridad, el nuevo rol docente implica la capacidad para identificar lo que no se sabe, aceptar que no se sabe, saber buscar y ayudar al alumno a buscar lo que necesita saber.

Pocos saben (y/o saben enseñar) hoy lo que la mayoría necesita aprender; por otra parte, mucho de lo que se requiere aprender requiere ejercitación, uso activo de ese aprendizaje. El "aprender haciendo" o el "aprendizaje por inmersión" se instala como una vía legítima y necesaria de aprendizaje en muchos ámbitos, tanto para los alumnos como para los docentes. A "reflexionar críticamente sobre la propia práctica", parte de toda competencia profesional, se aprende fundamentalmente en el contacto y el intercambio con el grupo de pares. "Aprender a enseñar en la comprensión es en sí mismo un proceso de desarrollo de la comprensión" (Stone Wiske, 1999:127). A leer bien se aprende leyendo y a escribir bien se aprende escribiendo. A manejar competentemente la computadora se aprende usándola, explorándola y lidiando con ella regularmente. Por eso los expertos advierten que, si se espera que los docentes se sientan cómodos con las TIC y puedan efectivamente apoyar a sus alumnos como asesores y orientadores del aprendizaje, debe irse más allá del mero aprendizaje técnico y facilitarles el acceso regular a la computadora tanto en la escuela como en el domicilio (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000).

Todo esto plantea por lo menos tres elementos claves como condición del aprendizaje profesional docente:

(a) *tiempo*, para reunirse con colegas, para intercambiar profesionalmente en presencia y a distancia, para leer y escribir, para buscar información y asesorar a los alumnos, para familiarizarse con las TIC, para navegar por Internet, etc.;
(b) *condiciones institucionales* y un ambiente favorable y estimulante para desarrollar el aprendizaje y el nuevo profesionalismo docente; y
(c) el acceso a los *recursos tecnológicos* (en particular, y al menos por ahora, la computadora, y el acceso a correo electrónico e Internet) indispensables para aprender y desarrollar su tarea.

Niños y jóvenes como educadores de adultos: La nueva ventaja generacional

La expansión de las TIC ha traído consigo cambios importantes en la relación convencional adultos-jóvenes-niños respecto del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Hoy son niños y jóvenes quienes llevan la delantera en este terreno y los adultos quienes tienen que ponerse en sus manos y aprender de ellos. Por

primera vez, se impone una ventaja generacional de los jóvenes sobre los adultos (padres y docentes) en términos de saberes socialmente valorados y considerados objeto de enseñanza y aprendizaje. La incorporación de los jóvenes como agentes educativos para la transferencia de estas competencias a los adultos, tanto en el hogar como en el sistema escolar, aparece como elemento clave de esta estrategia.

◆ **Las organizaciones docentes como interlocutoras de la política educativa e impulsoras del nuevo profesionalismo docente**

Las organizaciones docentes tienen un papel fundamental en todas estas transformaciones, las cuales exigen a su vez su propia transformación. Profesionalizarse o perecer, parece ser la opción y el desafío. Es rol y responsabilidad en primer lugar de las organizaciones docentes informarse e informar a los docentes acerca de las grandes tendencias y debates mundiales, regionales y nacionales en torno al tema educativo y, en ese marco, acerca de los dilemas y desafíos a los que está hoy enfrentada la docencia en el medio escolar. Es rol y responsabilidad en primer lugar de las organizaciones docentes avanzar y ayudar a los docentes avanzar proactivamente hacia un nuevo perfil y un nuevo rol profesional, que es el que exigen los tiempos, los alumnos y la escuela de hoy, independientemente de la existencia o no de una propuesta formal de reforma educativa (Torres, 1997).

El nuevo profesionalismo docente para el nuevo sistema escolar que ya ha empezado a gestarse deberá construirse haciendo sentido de la paradoja de estos tiempos, construyendo calidad y equidad desde las limitaciones de la pobreza y las posibilidades de la tecnología pero también desde las posibilidades de la pobreza y las limitaciones de la tecnología, buscando nuevas articulaciones y nuevas síntesis, identificando lo bueno a mantener y lo bueno a incorporar, aprendiendo o re-aprendiendo según sea el caso, pero siempre aprendiendo. Dejar de aprender, igual que en cualquier otra profesión hoy en día, es condenarse a quedar afuera. Aprender a diferenciar táctica de estrategia, a advertir oportunamente y sopesar renuncias y ganancias en este camino, es parte del desafío.

Velar por el profesionalismo docente implica bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado que hace a la profesión docente, por un aprendizaje permanente que incluya ofertas educativas relevantes y de calidad, oportunidades y condiciones para el propio desarrollo profesional, individualmente y en grupo. Pero implica también hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen a su tarea tanto a nivel de la institución escolar como a nivel local, nacional e internacional.

BIBLIOGRAFIA

ATTALI, J. 1996. "La escuela de pasado mañana", en: *Perspectivas,* N° 99. Ginebra: UNESCO.

BANCO MUNDIAL. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial*. Washington.

BARBERO, J.M. 2000. "Retos culturales: de la comunicación a la educación", en: *Nueva Sociedad*, N° 169. Caracas.

CARLSON, B. 2000. Achieving Educational Quality: What Schools Teach Us. Learning from Chile´s P900 Primary Schools, *Serie Desarrollo Productivo*, N° 64. Santiago: CEPAL.

CARRON, G.; De Grauwe, A. 1997. *Current Issues in Supervision: A Literature Review*. Paris: IIEP UNESCO.

CASTELLS, M. 1997. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 1, La sociedad red. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. 1998. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 2, El poder de la identidad. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. 1998. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3, Fin de milenio. Madrid: Alianza.

CEPAL. 1998. *Panorama Social de América Latina*. Santiago: CEPAL/UNICEF.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. 2000 (junio). "Movimiento Pedagógico del Magisterio: Un espacio vivo de construcción de propuestas para la escuela que queremos", Separata de la revista *Docencia,* N° 10, Santiago.

COMISION CENTROAMERICANA PARA LA REFORMA EDUCATIVA. 2000. *Mañana es muy tarde*. Santiago: PREAL.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. 2000. *Concebir la educación del futuro: Promover la innovación con las nuevas tecnologías.* Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. http://prometeus.org/eEurope/COM2000_23final/td.es.html

CORAGGIO, J.L.; Torres, R.M. 1997. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila /CEM.

DEDE, C. (comp.) 2000. *Aprendiendo con tecnología*. BuenosAires-Barcelona-México: Paidós.

DELORS, J. *et. al*. 1996. *La educación encierra un tesoro*, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.

EFA FORUM. 2000a. Statistical Document. Education for All 2000 Assessment. World Education Forum (Dakar, 26-28 April, 2000). Paris: UNESCO.

EFA FORUM. 2000b. *The Dakar Framework for Action,* World Education Forum (Dakar, 26-28 April, 2000). Paris: UNESCO.

FERREIRO, E. 1999. "La formación docente en tiempos de incertidumbre", Conferencia inaugural del 4° Congreso Colombiano y 5° Latinoamericano de Lectura y Escritura (Bogotá, 13-16 abril, 1999), en: *La formación de docentes*, Memorias del Congreso. Bogotá: FUNDALECTURA.

FERREIRO, E. 2000. "Leer y escribir en un mundo cambiante", Exposición en el Congreso Mundial de Editores (Buenos Aires, 1-3 mayo, 2000) en: *Novedades Educativas*, N° 115. Buenos Aires.

FULLAN, M. 2000. "The Return of the Large-Scale Reform", in: *The Journal of Educational Change*, Vol. 1, N° 1. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

GAIBEL, E. 1997. "Polycentric Learning", in: *Technology and Learning*, Thematic Portfolio. UNESCO/UNICEF:Paris.

GARCIA CANCLINI, N. 1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GARDNER, H. 1997. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. México: SEP, Biblioteca del Normalista.

GIDDENS, A. 1998. *The Third Way*. Cambridge: Polity Press.

GIMENO SACRISTAN, J. 1996. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: IDEAS.

HADDAD, W. 1997. "Technology and the Environment for Learning", in: *Technology and Learning*, Thematic Portfolio. UNESCO/UNICEF:Paris.

HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado*). Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. 1999. Professionals and parents: A social movement for educational change?. Toronto: OISE (mimeo).

HARGREAVES, A. 2000. "Nueva profesionalidad para una profesión paradójica", en: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 290 (abril). Barcelona.

IEAL (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA). 2000. "Evaluación de desempeño docente: Visión de la IEAL", en: *Docencia,* N° 10. Santiago: Colegio de Profesores de Chile.

INTERNATIONALE DE L'EDUCATION. 1997. *Magazine de l' Internationale de l'Education* "Le multimedia á l'école", Vol. 3, N° 4. Bruxelles.

KENSKI, V. M. 1998. "Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente". En: *Revista Brasileira de Educação*, N° 8. Sao Paulo: ANPED.

LOCKHEED, M.; Verspoor, A. 1990. *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: Examen de las opciones de política*. Washington: Banco Mundial.

MORIN, E. 2000. *La tête bien faite*. Paris: Seuil.

MORIN, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. París: UNESCO.

NEGROPONTE, N.; Resnick, M.; Cassell, J. 1997. "The Need for a Learning Revolution", in: *Technology and Learning*, Thematic Portfolio. UNESCO/UNICEF:Paris.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACION. 2000 (julio). *Comunicado N° 36*, "Medios y educación: el proyecto pendiente". México.

OIT-UNESCO. 1966. *Recomendación relativa a la situación del personal docente*, Aprobada el 5 de Octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. París.

PALMER, E. 1997. "Television for Learning: Our Foremost Tool for Development in the 21st Century", in: *Technology and Learning*, Thematic Portfolio. UNESCO/UNICEF:Paris.

RIEL, M. 2000. "La enseñanza y el aprendizaje en las comunidades educativas del futuro", en: Dede, C. (comp.), *Aprendiendo con tecnología*. BuenosAires-Barcelona-México: Paidós.

TORRES, R.M. 1996a. "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREALC.

TORRES, R.M. 1996b. "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa", en: *Perspectivas*, N° 99. Ginebra: UNESCO; *Revista de Pedagogía*, N° 394. Santiago: OEI-Federación de Instituciones Secundarias, julio 1997.

TORRES, R.M. 1997. *Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*. Documento de trabajo preparado para la Cumbre

Internacional de Educación organizada por la Confederación de Educadores de América (México, 10-14 Febrero, 1997). México: CEA/UNESCO.

TORRES, R.M. 1998. "Tendencias de la formación docente en los 90", en: M. Jorge Warde (org.), *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas* (II Seminário Internacional, Sao Paulo, 2-4 Septiembre 1996). Sao Paulo: PUC-SP.

TORRES, R.M. 1999. "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", en: *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana; *Boletín* N° 49. Santiago: UNESCO-OREALC.

TORRES, R.M. 2000a. *Una década de "Educación para Todos": La tarea pendiente.* Montevideo: FUM-TEP; Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo; Buenos Aires: IIPE UNESCO.

TORRES, R.M. 2000b. *Itinerarios por la educación latinoamericana: Cuaderno de viajes*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós/CAB.

TORRES, R.M. 2000c. "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina", en: *Perspectivas*, (Vol. XXX, N° 2), N° 114. Ginebra: UNESCO.

TORRES, R.M. 2000d. "Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB-Editorial Magisterio Nacional (en prensa).

UNESCO. 1998. *Informe Mundial sobre la Educación 1998* “Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”. París: UNESCO.

UNESCO. 2000. *World Education Report 2000*. "The right to education: Towards education for all throughout life". Paris: UNESCO.

UNESCO/UNICEF. 1996. *The Learning of Those Who Teach: Towards a New Paradigm of Teacher Education*, Thematic Portfolio. New York.

UNESCO/UNICEF. 1997. *Technology and Learning*, Thematic Portfolio. Paris.

VALLEJO, R. 2000. Las clases perdidas, *EducAcción*, N° 102. Quito.

VARIOS AUTORES, 1997. La reforma de la educación: El punto de vista de los decisores (dossier). *Perspectivas*, N° 104. Ginebra: UNESCO-OIE.

VISSER, J. 1999a. Overcoming the Underdevelopment of Learning: A Transdiciplinary View". Paris: UNESCO, Learning Without Frontiers.

VISSER, J. 1999b. Learning Together in an Environment of Shared Resources: Challenges on the Horizon of the Year 2020. Paris: UNESCO, Learning Without Frontiers.

WORLD BANK. 2000. *Education for All: From Jomtien to Dakar and Beyond*. Paper prepared by The World Bank for the World Education Forum in Dakar, Senegal, April 26-28, 2000. Washington DC.